This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

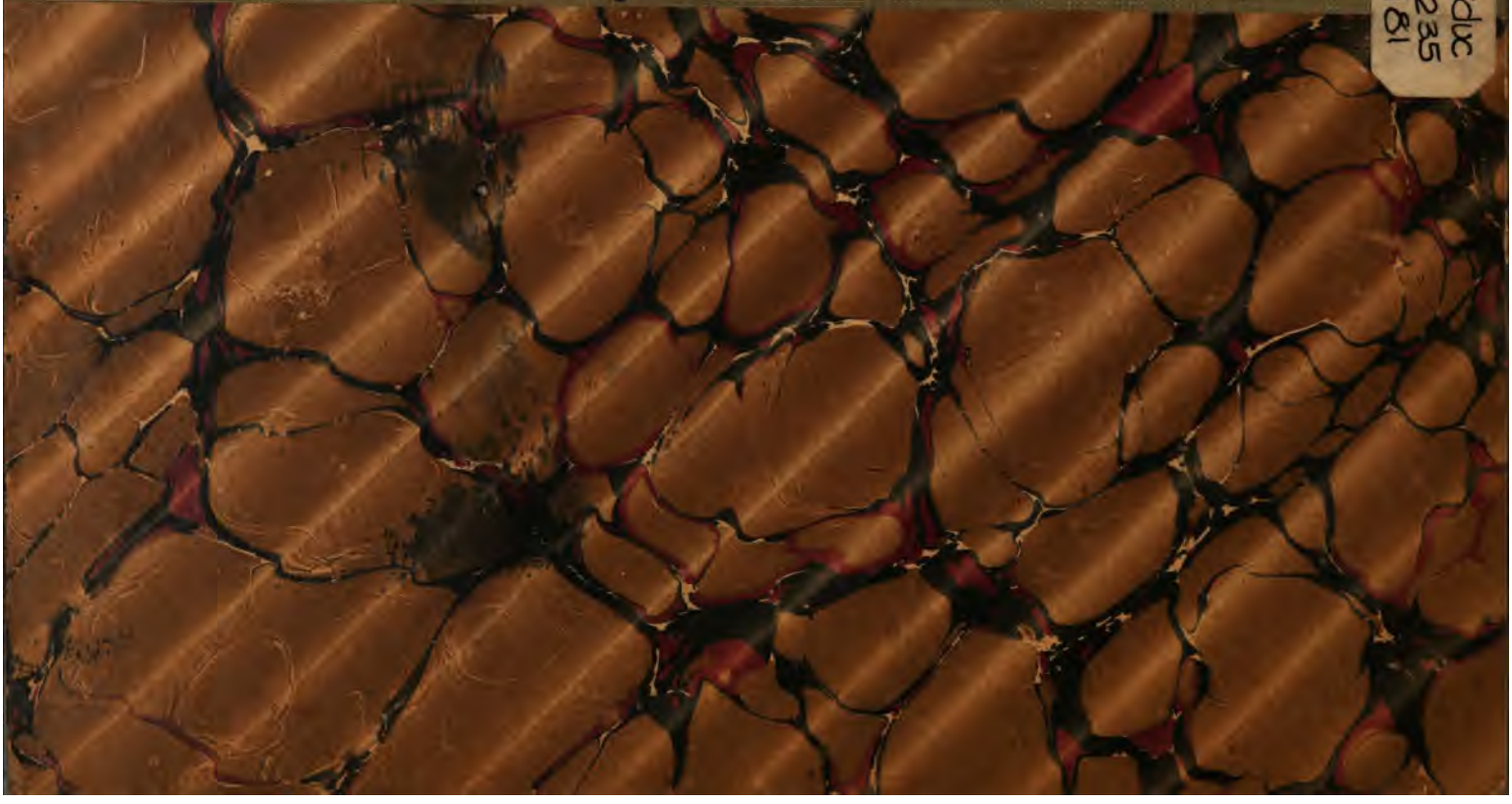
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Lazarus - Erziehung und Geschichte -1881

Educ
2235
181



Educ 2235.181

Harvard College Library

FROM THE ESTATE OF

CHARLES GROSS

GURNEY PROFESSOR OF HISTORY AND POLITICAL SCIENCE

RECEIVED JULY 25, 1910

Erziehung und Geschichte.

Ein Vortrag

von

Prof. Dr. M. Lazarus.

Breslau und **Leipzig.**
Druck und Verlag von S. Schottlaender.
1881.

Chas Gross
M. 6.83.

Erziehung und Geſchichte;

Ein Vortrag

von

M. Lazarus.

Separatabdruck aus „Nord und Süd".

Breslau.
Druck und Verlag von S. Schottlaender.
1881.

Educ 2235.181

Harvard College Library
July 25, 1910.
From the Estate of
Prof. Charles Gross.

Erziehung und Geſchichte ſind beide vieldeutige Worte. Nimmt man ſie aber auch in der engſten und eigentlichen Bedeutung, ſo bezeichnen ſie immer noch weitſchichtige Begriffe mit reichem, vielverzweigtem Inhalt. Wenn ich nun Ihre geneigte Aufmerkſamkeit für die Frage erbitte, welche Beziehungen zwiſchen Beiden ſtattfinden, ſo kann, nach der Natur eines ſolchen ſtündigen Vortrags, meine Abſicht nur dahin gehen, aus der großen und weiten Aufgabe, welche ſie einſchließt, einige weſentliche Geſichtspunkte hervorzuheben; und auch in dieſer Beſchränkung will ich nur Ihre eigenen Gedanken, was Sie Alle mehr oder weniger nur vereinzelt, zufällig, zerſtreut darüber gedacht haben, um die Frage ordnen und gruppiren und allenfalls hie und da eine Anregung zu neuem Nachdenken hinzufügen.

Bei Geschichte in Verbindung mit Erziehung denkt man leicht an Geschichtskenntniß, an Geschichtswissenschaft; ich will von derselben nicht handeln. Doch will ich auch nicht ganz stillschweigend daran vorübergehen, weil ich der Hoffnung Ausdruck geben möchte, daß man bald dazu kommen wird, sich die Frage vorzulegen, ob wir denn mit der Art des Vortrages der Geschichte im Dienste der Erziehung, d. h. also beim Unterricht, nicht allmälig etwas in die Irre gekommen sind; die Frage würde in Bezug auf diesen und noch mancherlei Unterrichtsgegenstände etwa im folgenden Sinne zu stellen sein. Allmälig ist zu den Unterrichtsgegenständen einer nach dem andern gekommen, unsere Schule ist daran reicher und reicher geworden. Aber wie sie einzeln hinzugekommen, sind sie Alle in dieselbe Methode eingefügt worden; eine gewisse Gleichmäßigkeit findet namentlich in dem Punkte statt, daß wir alles Wissen, das in der Schule erworben werden soll, als examinirbares Wissen betrachten. Die Sache scheint auch so einfach und so selbstverständlich: was gelehrt wird, soll gelernt werden; was gelernt ist, soll man wissen; man muß also die Schüler prüfen, ob das Wissen vorhanden ist. Ich hoffe, sage ich, daß die Zeit bald kommen wird, daß man sich noch einmal gründlich die Frage vorlegen wird, ob nicht ein

beträchtlicher Unterſchied in den verſchiedenen Fächern des Wiſſens in dieſer Beziehung ſtattfinden muß und ob, wenn ein Examen nothwendig iſt, wenn alſo examinirbares Wiſſen erzielt werden ſoll, das nicht ſehr weſentlich eingeſchränkt werden muß, um den wahrhaften Zweck der Geſchichtskunde zu erreichen. Ich glaube keine beſſere Darſtellung deſſen, was die Geſchichte dem Kinde ſoll, geben zu können, als Luther ſie gegeben hat. In ſeiner Schrift „An die Bürgermeiſter und Ratsherren allerlei Städte in Deutſchen Landen“ vom Jahre 1524 heißt es: „Wo man die Kinder aber lehrete und zöge in Schulen oder ſonſt, da gelehrte und züchtige Meiſter und Meiſterinnen wären, die da Sprachen und andere Künſte und Hiſtorien lehreten, da würden ſie hören die Geſchichten und Sprüche aller Welt, wie es dieſer Stadt, dieſem Reich, dieſem Fürſten, dieſem Manne, dieſem Weibe gangen wäre, und könnten alſo in kurzer Zeit gleichſam der ganzen Welt von Anbeginn Weſen, Leben, Rath und Anſchläge, Gelingen und Ungelingen vor ſich faſſen, wie in einem Spiegel, daraus ſie denn ihren Sinn ſchicken und ſich der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denſelben Hiſtorien, was zu ſuchen und zu meiden wäre in dieſem äußerlichen

Leben und anderen auch danach rathen und regieren."

Speciell in Bezug auf den inneren Zweck der vaterländischen Geschichte erinnere ich an den schönen Wahn der alten Griechen: „Die Marathon-Kämpfer glaubten, Theseus aus der Unterwelt steigen, die Heroen Marathon und Erchetlos in ihren Reihen kämpfen zu sehen. Bei Salami waren die eleusinischen Gottheiten und die Aeakiden hilfreich". (Ernst Curtius. Griech. Geschichte.)

Ja, sie kämpfen wirklich mit, die Heroen früherer Zeiten, wenn sie in lebendiger Erinnerung vor der Seele stehen. Nicht mit leiblichen Augen aber doch im Geiste gesehen, wird ihr Begeisterung schaffendes Vorbild zu einer Quelle der Kraft und Energie im Herzen der Enkel.

Zu solcher Wirkung der Geschichtskenntniß genügt aber das Kennen und Wiederholen von Zahlen und Namen nicht, sondern erst das innere Schauen von Helden, Ereignissen, Schöpfungen.

Man wird der Namen und Zahlen nicht ganz entrathen können; aber nur der Rahmen, das Gerippe soll aus abfragbarem Wissen bestehen. Dies soll man didaktisch genau unterscheiden von dem eigentlichen vollen Leben der Geschichte; dieses nämlich soll auch gelehrt, aber es soll nicht vom

Schüler gelernt werden; ſie ſoll wie in den „Spiegel“ der Seele gefaßt, aber nicht wie in eine Tabelle verwandelt werden. Selbſt für das Gedächtniß aber, für die Leichtigkeit und Sicherheit der Wiedererinnerung iſt es bei allem, was von der Phantaſie ergriffen werden kann (und ſoll), von Vortheil, wenn man es nicht als examinirbares Wiſſen fordert. Warum wird der Verlauf der Handlung in Novellen, Romanen und Dramen ſo viel leichter und ſicherer behalten, als der Gang der Geſchichte? unter den mancherlei Urſachen, welche zuſammen wirken, iſt eine der wichtigſten, daß eine auf's Examen berechnete, alſo dem eigentlichen Zweck des Inhalts ganz fremde Einprägung nicht gefordert wird, und daß eben deshalb auch die lebendigen Vorgänge nicht in ein Skelett mechaniſch gefaßter Daten zerlegt werden müſſen. —

Ich habe eben auf Wandelungen hingedeutet, welche das Erziehungsweſen erfahren ſoll, und welche es erfahren hat, zunächſt durch allmälige Hinzufügung von neuen Unterrichtszweigen. Ueber das Verhältniß von Erziehung und Geſchichte könnte man alſo auch in dem Sinne reden, daß nämlich die Erziehung ſelbſt ja ihre Geſchichte hat; ſie iſt für alle Erkenntniß innerhalb der Pädagogik außerordentlich wichtig, — ich meine nicht blos Geſchichte

der Pädagogik, d. h. also der Erziehungswissenschaft, sondern Geschichte der wirklich bei den verschiedenen Völkern im Ablauf der Zeiten stattgehabten Erziehungen. Die Erziehung bildet selbst einen Theil der Geschichte, weil einen Theil des Culturlebens. Vergleicht man das öffentliche Leben der Nation mit dem Privatleben der Familie, so wird der Antheil, welchen die Erziehung der Kinder daran hat, dort bei weitem nicht so groß erscheinen, wie hier; aber immerhin groß genug, um die Individualität des Volkes und der Zeit durch dieselbe wesentlich zu charakterisiren. Zugleich wird man dabei auf Fragen über die Culturentwickelung geführt, welche viel und fruchtbar zu denken geben. Ich hebe nur die eine heraus: wie geht es zu, daß die Menschheit so langsam fortschreitet? Sie schreitet langsam fort, weil die Erziehung nicht schnell besser wird. Wie geht es zu, daß die Erziehung so langsam besser wird, und daß die vorleuchtenden Geister ihre Gedanken oft um Jahrhunderte früher verkündet haben, ehe sie zur praktischen Uebung gelangen? Schon Kant scheint bemerkt zu haben, daß die pädagogischen Reformationen wie Revolutionen in die Welt kommen; sie theilen denn auch das Schicksal derselben; die großen, zu Anfang mächtig ergreifenden und weite

Kreiſe aufregenden Gedanken ermatten doch bald in ihrer Einwirkung auf die Praxis. Wer die Geſchichte des großen Wendepunkts der Pädagogik im vorigen Jahrhundert genauer anſieht, der wird finden, daß die neuen Principien, die neuen Bildungsideale, die neue Anſicht vom Culturmenſchen und einem Verhältniß zur natürlichen Entwickelung, daß die Gedanken Rouſſeaus und Leſſings, Schillers, Herders und Goethes, die Pläne Baſedows und Peſtalozzis zunächſt viel mehr auf die Erwachſenen für ihre eigene Bildung, als auf die dauernde Umgeſtaltung der Erziehung der Kinder gewirkt haben.

Ich hebe nur zwei Gründe hervor. Einmal wird ſehr ſelten mit der Schöpfung neuer Bildungsideale, mit der Stellung neuer Forderungen zugleich die Kunſt der Ausführung gefunden; ja ſelbſt zwiſchen den vollkommen treffenden und ſachgemäßen, durch viel ſpätere Realiſation bewährten reformatoriſchen Ideen der Erziehung und der eigentlichen Technik ihrer Hineinbildung in Lehren und Zucht des Hauſes und der Schule zeigt ſich oft ein Abſtand, ja ein eigentlicher Gegenſatz, welcher einen wahrhaft tragiſchen Eindruck macht. Rouſſeau und Peſtalozzi ſind redende Zeugniſſe oder Opfer dieſer retardirenden Tragik.

Sodann aber ist es der natürliche Widerstand des Alten gegen das Neue. Schulleute und Behörden gerathen immer in Harnisch, wenn man ihre Einrichtungen oder ihre Methoden kritisirt, und sie haben die erwachsene, d. h. die nach alter Methode erzogene Welt so natürlich auf ihrer Seite. Mit sich selbst als den Erzeugnissen der früheren Erziehung und eben so mit ihrem Wirken auf die Zöglinge durchaus zufrieden, wehren sie natürlich die Kritik der Methode zugleich als Kritik ihrer Person und ihrer Wirksamkeit ab. Schon Melanchthon, der gemeinschaftlich mit Luther die pädagogischen Reformen anstrebte, sagte in seiner Antrittsrede in Wittenberg: „Die alten Lehrmeister lästern die neue Weise". Es ist naturgemäß, die alten Lehrmeister sind für die alte Weise. Es ist genau dasselbe, wie Sie es oft auch in der Familie hören können. Fragt man eine Frau: „Wie hältst Du es denn erzieherisch mit Deinem Kinde in diesem Alter in Bezug auf dies und das?" Da antwortet sie uns wohl: „Ich mache es so; denn meine Mutter hat es auch so gemacht". Zu diesem Obersatz gehört der Untersatz: „Nun aber bin ich eine ganz ausgezeichnete Frau geworden, folglich werde ich es wieder so machen mit meinem Kinde". Vielleicht hätte man zuweilen Gelegenheit, auf den einfachen ver-

änderten Schluß hinzuweiſen: „Deine Mutter hat es ſo gemacht, folglich muß man es anders machen“.

Das Allerſchlimmſte nun iſt das gute Gewiſſen, namentlich der Lehrmeiſter. Denn in der That, wie oft findet man nicht unter ihnen Männer, die nun vierzig, fünfzig Jahre ihres Lebens treu ihres Amtes gewaltet, mit aller Hingebung daran gearbeitet haben, die Anforderung, die ihnen geſtellt war, zu erfüllen! Der Fehler liegt ja oft in der That in der Anforderung, welche geſtellt wird; und deshalb, meine ich, muß man fort und fort in der Geſchichte der Pädagogik ſuchen, um ſich zu orientiren über die nothwendigen, neuen Anforderungen. Große Fortſchritte in der Erziehung bleiben deshalb immer davon abhängig, ob die gewaltigen Geiſter, ſei es des Gedankens, ſich des Regiments derſelben annehmen und ob ſie die Macht und die Fähigkeit beſitzen, die pädagogiſchen Entdeckungen gleichſam mit Gewalt in's Leben zu übertragen.

Alſo nicht von Geſchichtskenntniß, und auch nicht von Geſchichte der Erziehung, ſondern von eigentlicher Geſchichte, als der Geſchichte der Menſchheit, der Nationen, alſo Geſchichte deſſen, was die Erwachſenen erleben, ihrer Handlungen, ihrer Schöpfungen, ihrer Erfindungen, von dieſer im Verhältniß zur Erziehung wollte ich reden. Man

hat längst auch diese selbst in einem bildlichen Sinne als Erziehung gefaßt. Seit Lessing wird Niemand, der sich die Frage vorlegt, ob es denn in dem ganzen Ablauf der Geschichte der Menschheit irgend einen Plan, ob es irgend einen sichtbaren Zweck darin giebt, um den Gedanken herumkommen, die Geschichte als eine Art von Erziehung anzusehen. Wenn wir in früheren Epochen niedrigere Stufen der Cultur, in späteren höhere finden, wenn die äußeren Werkzeuge und die inneren Organe derselben sich entwickeln, dann liegt es ja nahe genug, sich vorzustellen, die früheren Epochen seien eben bloße Vorstufen, durch welche hindurch man zu den höheren gelangt; und es knüpft sich auch daran eine Art von Erkenntniß oder mindestens von Hoffnung, welcher man gern nachgeht, daß sich die Menschheit allmälig von Stufe zu Stufe so erhebt, wie der einzelne, der von einer Klasse zur andern empor steigt, immer reicher wird in Bezug auf den Schatz seines Geistes, immer fähiger in Bezug auf die Uebung der Kräfte, immer geschickter zu allerlei Erfindungen und Schöpfungen. Dieser Gedanke hat allerdings auf der andern Seite auch seine Schattenseiten, er bietet keine lückenlose Befriedigung. Denn wie sollten vergangene Zeiten und untergegangene Völker

gleichſam als die Sextaner und Quintaner der Geſchichte angeſehen werden? Bei dem Einzelnen begreifen wir wohl, daß er die Stufen überſchreiten muß, damit er zur Höhe kommt. Aber ſollten ganze Völker oder ganze Epochen deſſelben Volkes ihr Leid getragen und ihre Arbeit gethan haben, bloß damit künftig andere Generationen die Höhe erſteigen? Sollten ſie als das bloße Mittel gelten zu einem Zweck, der niemals von und in ihnen ſelbſt erfüllt wird? Und wenn der Fortſchritt der Menſchen, wie ſtark er auch ſei, zu einem abſoluten Ziel auf denkbare Weiſe überhaupt nicht kommt, dann würden alle Völker und alle Zeiten immer wiederum das Mittel ſein für ein nie zu erreichendes Ziel. Dann würde der durch die Vorſtellung der Erziehung in der Geſchichte vermeintlich gefundene Zweck gerade verſchwinden und niemals als ein poſitiver, in ſich ſelbſt gegründeter, in die Erſcheinung treten. Ich will den Gedanken nicht weiter verfolgen, darf ich es doch an dieſer Andeutung um ſo mehr genügen laſſen, als Lotze in ſeiner feinen und tiefen Weiſe beiden Seiten des Gedankens (in ſeinem Mikrokosmos) eine claſſiſche Ausführung gegeben hat.

Hinzufügen will ich meinerſeits nur zweierlei. Einmal dürfen wir überhaupt alles Menſchliche

nicht allzu straff in die beiden entgegengesetzten Kategorien von Mittel und Zweck spannen, wie man so leicht es zu thun geneigt ist. Vieles in unserem Leben sinkt sofort in seinem wahren Werthe, wir über- und unterschätzen Vieles gegen die Wahrheit, wenn wir immer nur dieses Verhältniß zu einander vor Augen haben. Es klingt ja natürlich, daß wir das Kind und seine Kinder-Jahre wie ein Mittel ansehen, weil sie eine Vorbereitung sind für die Zeit, die dann der erwachsene Mensch leben wird. Natürlich aber unzulänglich. Ich rede nicht von jenem trüben Gedanken, der uns dann antritt, wenn wir so viele von den Blüthen, ehe sie zu reifen Früchten gewandelt sind, fallen sehen. Aber auch die Kinder, die aufblühen und reif werden, sie sind während der Zeit, daß sie aufblühen, nicht bloßes Mittel für spätere Zeit. In zwiefachem Sinne erscheinen sie uns unmittelbar als Zweck, als Zweck, der oft vielleicht höher ist als derjenige, der künftig einmal von den Erwachsenen erfüllt werden soll. Wer von uns hätte nicht schon dem Gedanken zugestimmt, daß die Jugend die eigentlich goldene Zeit des Lebens ist? Auch mit Recht; denn wenn Genuß und Befriedigung auf der einen Seite Unschuld und Reinheit auf der andern zu den höchsten Zwecken des Lebens gehören, hier

werden ſie ſofort erfüllt! Wenn man auch dieſen Gedanken meiſt übertreibt, ſo bleibt doch wahr, daß nicht bloß die Kinder die glücklichſten Jahre verleben, ſondern daß die Erwachſenen, Eltern und Angehörige vielleicht die glücklichſten Stunden ihres Daſeins im Anſchauen der Kinder, in der Sorge für ſie zubringen.

Dies wäre unerklärlich oder ungerechtfertigt, wenn nicht aus dem Leben der Kinder die edelſten Keime des Menſchenthums in jeder Generation von Neuem hervorſproſſen; auf Seiten der Kinder: die reine Daſeinsfreude ohne Kampf und Ziel, und der Segen des Wachsthums der Kräfte wie des Inhaltes der Cultur; auf Seiten der Eltern: der Anblick von alledem, und gleichſam das Mitleben der Kindheit; dazu die ſelbſtloſe Hingebung und Sorge für ein Anderes; die Freude am Werden; noch mehr die Freudigkeit im Schaffen und Bilden des jugendlichen Geiſtes und Gemüthes. In jedem Menſchenkinde wiederholt ſich die Werdekraft und die Schöpfungsluſt des Menſchengeſchlechts. Und wenn die geſammte Geſchichte als eine zweckvolle nicht zu faſſen iſt, ohne daß man außer dem Ziel auch den Weg, außer dem Gut auch den Erwerb, außer dem Werk auch das Wirken als den Zweck des Daſeins auffaßt, dann erſcheint eben die

Jugend, die Zeit der Erziehung als das beste Symbol und Gleichniß des Geschichtszweckes, wie es die ursprünglichste Form menschlichen Werthes ist. Das Ringen nach Wahrheit und nicht ihr Besitz ist des Menschen bestes Theil; so ist auch Lernen das menschenwürdigste Geschäft, und Wissen nur sein höchster Gewinn; ja weitaus bei den meisten Kenntnissen, die wir erwerben, ist die Thätigkeit im Erwerben selbst höheren Werthes als der Besitz.

Und dann noch das zweite: das Gleichniß mit der Erziehung reicht nicht ganz. Wenn wir nach demselben auch geneigt sind, vergangene Zeiten und Völker nach Sexta zu versetzen, uns aber, — nun, ich will nicht sagen nach Prima, aber doch — in irgend eine höhere Klasse, dann dürfen wir nicht vergessen: jene vergangenen Zeiten und Völker sind zugleich die Lehrmeister für uns gewesen. Sie sind nicht bloß eine Durchgangsstufe, welche überschritten werden mußte, sondern sie sind auch die Keimkraft, aus welcher das erwachsen ist, was etwa in uns reift und lebt; und sie sind je originaler in ihrem Schaffen, eben so, vielleicht eben deshalb auch tiefer in ihrem Wesen.

Sehen wir nun aber von jedem metaphorischen Sinne des Wortes ab und verstehen unter Geschichte überhaupt das Leben der Erwachsenen und unter

Erziehung Alles was überhaupt zu Gunſten der Entwickelung der jüngeren Generation geſchieht, ſo wird man auch dann ſagen müſſen: alle Geſchichte iſt wirkliche Erziehung. Durch das, was die Erwachſenen erleben, durch ihre Handlungen, ihre Schöpfungen und Leiſtungen, durch die Inſtitutionen und Geſetze, welche ſie ſchaffen, auch durch ihre Schickſale werden ſie ja die Lehrmeiſter der folgenden Geſchlechter. Alle Geſchichte alſo, vollzogen und geleiſtet von der einen Generation, iſt zugleich Act und Mittel der Erziehung für die folgende. Denn Thaten unterrichten; ſie unterrichten noch mehr als Worte, weil ſie mehr als Worte Gedanken ſind, lebendige Gedanken.

Die Geſchichte iſt nun aber nicht Veranſtaltung zur Erziehung oder zur Ausbildung des nachfolgenden Geſchlechts; ihre Thaten und Handlungen werden um anderer, unmittelbarer Zwecke willen vollbracht und der erzieheriſche Einfluß, den ſie üben, erſcheint als ungeſuchter Gewinn. Gewinn oder auch Verluſt; die Geſchichte übt oft genug eine ſchlechte Erziehung. Sitte erzeugt Sittlichkeit, aber auch Unſitte Unſittlichkeit. Heldenthum erzeugt Begeiſterung, aber Schlaffheit und Verrath erzeugt Verwirrung auch in den Gemüthern. Der Sinn der Heroen iſt nicht auf pädagogiſche Leiſtung gerichtet; aber ihr

Gedächtniß ist die wahre Quelle idealer Gesinnungen. Aus Thaten und Ereignissen wie die des dreißigjährigen Krieges, der Inquisition, der Protestantenverfolgung in Frankreich ergeben sich Verhärtungen und Verwilderungen des Gewissens auch der nachwachsenden Jugend. Es wäre sehr der Mühe werth, sich die Geschichte der Völker genau nicht sowohl auf den moralischen Werth als auf diesen ungesuchten, aber nothwendigen pädagogischen Erfolg anzusehen.

Nun aber wollen wir auch von dieser zwar energischen, immerhin aber doch uneigentlichen, weil ungewollten Erziehungsweise absehen und endlich von der eigentlichen und absichtlichen Kindererziehung, von Schul- und Hauserziehung und deren Verhältniß zur Geschichte reden. Beide stehen in der innigsten Beziehung zu einander, in einer viel innigeren, als man auf den ersten Blick meint.

Jedes Volk hat zu jeder gegebenen Zeit irgend ein Lebensideal. In allen Bestrebungen, in allen Anstrengungen ist ein Ziel, das den Menschen vor Augen schwebt, das erreicht werden soll. Dieses Ziel kennzeichnet sich vorzugsweise auf der einen Seite durch die politischen Bestrebungen und auf der andern Seite durch die Erziehungseinrichtungen. Die politischen Bestrebungen schaffen die allgemeinen öffentlichen, gesetzlichen Zustände für Alles das, was im Leben

verwirklicht werden ſoll; die Erziehungseinrichtungen ſind Vorbereitungen, um den Menſchen für dieſes Ideal reif zu machen. Politiſche Actionen und Lebensformen auf der einen Seite und pädagogiſche Principien auf der anderen wachſen aus der gemeinſamen Wurzel empor; mit anderen Worten: politiſche Ideale und Bildungsideale gehen immer neben einander her, denn ſie kommen aus einem Kern, aus dem Lebensideal überhaupt. Auch darin ſind Beide einander gleich, daß hier wie dort irgend ein Zug lange Zeit hindurch als bloßer Keim und Trieb exiſtiren kann. Ein politiſches oder Erziehungsideal kann durch Generationen ſich hinziehen, ehe es zu ſeiner Wirklichkeit kommt; dies muß man in Rechnung bringen, wenn man die Geſchichte in ihrem Verhältniß zur Erziehung genau abgrenzen will. Es wäre ſehr fruchtbar auf ſolche Weiſe nicht bloß die Geſchichte der verſchiedenen Völker, ſondern ſpeciell auch die Geſchichte Deutſchlands bis zur Gründung des Reiches, bis zur Erfüllung dieſes politiſchen Ideales zu prüfen. Unſtreitig macht ſich die ganze Art der Lebensauffaſſung, der Zwecke und der Werthe des Lebens in der Weiſe der Erziehung geltend. Aber die Geſchichte zeigt uns ſehr intereſſante Widerſpiele. In dieſem Volke finden wir, daß die Familien die Sorge für die Erziehung und namentlich die

Gestaltung derselben ganz dem Staate überlassen; in jenem stellt es der Staat ganz oder fast ganz den Familien anheim, für die Bildung ihrer Kinder zu sorgen. Im Allgemeinen kann man sagen, daß die Bildungsideale von den Lebensidealen abhängig sind; jene aber haben den Vorzug, daß bei ihnen leichter das deutliche Bewußtsein ihres Inhaltes eintritt, weil sie das Verhältniß von Zweck und Mittel zu erkennen dringender erheischen. Die Väter wissen besser, zu welchem Ende sie ihre Kinder in diese oder jene Schule schicken, als zu welchem letzten Zwecke sie ihre Geschäfte betreiben. Vollständig klares, an's Ziel dringendes Bewußtsein ist freilich dort wie hier eine Seltenheit. Die Theilzwecke, die unmittelbaren Erfolge halten den Sinn der Menschen gefangen bei ihrem eigenen Thun und bei der Bildungssorge für die Kinder. Der Knabe soll ein guter Schüler sein, ein gutes Examen machen, ein gutes Zeugniß bringen; welcher letzte Zweck dadurch und namentlich wie er erreicht wird: dafür fehlt es oft an der nachhaltigen Ueberlegung. Auch die Schule, auch der Staat richten ihr Bestreben oft nur da hin, die besten Schüler zu bilden; ob diese eben deshalb auch die besten Bürger sein werden? Das Ideal eines Schülers und das Ideal eines Mannes können sehr incongruent sein.

Eine hiſtoriſche Durchführung dieſer Gedanken liegt uns hier natürlich fern; aber hindeuten will ich nur darauf, wie in jener großen Scheide zwiſchen dem Mittelalter und der neuen Zeit die Zuſammengehörigkeit der verſchiedenen Lebensformen auf der einen Seite, und der Erziehungseinrichtungen auf der andern ſich documentiren. Im Mittelalter Hierarchie, Feudalſyſtem und Zunftweſen mit einander zuſammenhängend, und ihnen entſpricht eine clericale, dürftige, auf die kleinſte Zahl der Volksmaſſe beſchränkte Erziehung. Es will wenig ſagen, wenn wir einige Klöſter und Kloſterſchulen von gelehrtem Eifer beſeelt finden; ſie ſind Oaſen in der weiten Wüſte der Unwiſſenheit. Man ſtelle St. Gallen als eine Stätte edler Bildung ſo hoch wie man wolle, neben unſere Gymnaſien darf man ſie in der Vergleichung der Zeiten deshalb nicht ſtellen, weil es heute in deutſchen Landen ſtatt eines St. Gallen immer Hunderte von Gymnaſien giebt.

In der modernen Zeit dagegen kommt ganz allgemein der Individualismus zur Geltung; ein neues Culturſyſtem, gegründet auf die Bedeutung des Individuums, auf die Bildung und die Selbſtverantwortung jedes Einzelnen. Man kann über die Kirchenreformation denken, wie man wolle, der Eine mag ihre Bedeutung in dieſem, der Andere in

jenem Punkte finden; keiner wird so unbestritten sein in Bezug auf die Nachwirkungen und Ausstrahlungen nach allen Lebensgebieten hin, als der eine, daß durch die Reformation das allgemeine Priesterthum zum Grundsatz erhoben wurde im Gegensatz zur Hierarchie. Und nun sehen wir, wie sich stufenweise langsam — ich habe schon gesagt, in Erziehungsdingen geht es immer langsam, das Leben der Völker ist überhaupt ein langsames — da kommt nach einander zum allgemeinen Priesterthum auf dem Gebiete der Religion die allgemeine Schulpflicht und dann die allgemeine Wehrpflicht und dann das allgemeine Stimmrecht. Das hängt Alles auf's Innigste mit einander zusammen. Längst hat man die Thatsache verstanden, daß sowohl bei den verschiedenen Völkern eine verschiedene Wehrverfassung stattgefunden hat, als auch zuweilen bei demselben Volke die Wehrverfassung sich geändert, daß aber jedes Mal die Geschichte dieses Volkes oder dieser Zeit mit der Wehrverfassung und ihrer Aenderung auf's Innigste zusammenhängt. Dasselbe könnte man mit noch größerem Rechte von der Lehrverfassung sagen. Die Art, wie die Erziehungsthätigkeit in einem Volke betrieben wird, ist maßgebend für die ganze Gestaltung seiner Geschichte. Aber wir sehen hier noch mehr, wie Wehrverfassung und Lehrverfassung

und schließlich die politische Verfassung auf's Innigste zusammenhängen. Haben wir das allgemeine Stimmrecht, so muß der Staat, welcher jedem einzelnen Bürger das Recht, ja die Pflicht aufgiebt, seinen Theil für die politische Thätigkeit aufzuwenden, auch dafür sorgen, daß er vorbereitet wird für diese Thätigkeit. Allgemeines Stimmrecht ohne Volksschule, ohne daß Jeder schreiben und lesen, d. h. vernehmen kann, was in der politischen Welt sich begiebt, wäre ein Unding. Und so sehen wir denn in der That mit dem Aufkommen des neuen Lebensideales ein neues Bildungsideal hervortreten, und mit der Reformation beginnt auch die Volksschule.

Der Verkünder des allgemeinen Priesterthums hat mit seinen Volksschriften, mit der deutschen Bibel, dem Katechismus und den deutschen Kirchenliedern auch die Volksschule geschaffen. Da spielt nichts von Zufall hinein. Und wenn man auch sagen darf, die Volksschule wäre viel früher, nämlich vor Erfindung des Buchdrucks kaum denkbar gewesen — wer vermag sich die Burschen in den Dörfern und Flecken in Manuscripten lesend vorzustellen — so gilt dasselbe von der Reformation selbst.

Jenseits der Reformation treffen wir die

interessante und lehrreiche Thatsache, daß neue allgemeine Geistesrichtungen in neuen Schulwesen ihren Ausdruck und ihre Ausbreitung finden. So die Schulen zu Deventer, Schlettstadt u. s. w. Aus der Initiative Einzelner hervorgegangen, prägen sie den Geist der Zeit in einer bestimmten Richtung deutlich und deckend aus. Diesseits der Reformation geht besonders in protestantischen Ländern die Schule mehr und mehr in die Hände staatlicher oder communaler Obrigkeit über; sie erlangt mit den Organisationen, von denen sie abhängt, selbst immer festere Organisation, welche im Wesentlichen unberührt bleibt von den verschiedenen Strömungen, welche neben- und gegeneinander den Geist der Zeit bewegen. Jetzt gehen nicht mehr aus principiellen allgemeinen Richtungen, aus religiösen oder ethischen Reformbestrebungen, sondern höchstens aus praktischen Bedürfnissen neue Schulen hervor, indem auch der Staat das System der Fach- und Berufsbildung mit immer neuen Instituten versieht; Bergbau-, Gewerbe-, Handels-, Weber-, Musterzeichenschulen, von Bau-, Kunst- und musikalischen Akademien zu schweigen. Dahingegen finden wir bis in die neueste Zeit herab, daß große pädagogische Reformgedanken, denen die Beamten und die Lehrer der Staatsschulen Anfangs schwerer zugänglich sind,

zuerſt durch freie und ſelbſtändige Schulſchöpfungen den Weg in die Praxis finden. Und ſo groß iſt die pädagogiſche Triebkraft auch der neueſten Zeit noch, daß ſie fort und fort über die Grenzen des ſo wohl geordneten und ſo weit geſpannten Schulſyſtems hinaustreibt und neue Bildungen auf die Bahn bringt. Allein im letzten Jahrzehnt iſt auf dieſe Art hier in Berlin die ſtattliche Reihe der Inſtitute des Lettevereins, zu deſſen Gunſten wir hier verſammelt ſind, eben ſo das Victoria-Lyceum, beide unter dem huldvollen Schutze der Frau Kronprinzeſſin, zu Stande gekommen; aber auch die Akademie für neuere Sprachen, die Humboldtakademie u. ſ. w. Charakteriſtiſch iſt es, wie mit dem Geiſte der verſchiedenen Epochen, mit ihren neuen Lebens- und Bildungsidealen — oft unvermerkt — ſogar die Methoden des Unterrichts wechſeln. Vom Ende des Mittelalters ſagt K. v. Raumer mit Recht: „Klaſſiſche Bildung wird das Ziel alles Studiums; dies neue, mit leidenſchaftlicher Liebe verfolgte Ideal verlangt eine neue Weiſe des Unterrichts und der Erziehung“.

Und Melanchthon im Hinblick auf die beſonders unter den Scholaren weit verbreitete Zuchtloſigkeit wendet ſich gegen die, welche vermeinen, ohne grammatiſche Studien, durch bloßes Leſen der

Autoren Philologen zu werden. Solche — sagt er in der an den Sohn des Justus Jonas gerichteten Vorrede seiner lateinischen Grammatik — solche werden nie sicher und gründlich. Ihre falsche Ansicht rühre vom Widerwillen gegen die Zucht der Regeln her, was später in Widerwillen gegen alle gesetzliche Ordnung ausarte. So strahlen also die neuen oder veränderten Lebensideale bald in neuen Schulschöpfungen, bald in neuen Methoden des Unterrichts aus.

So viel von der allgemeinsten Beziehung zwischen Erziehung und Geschichte. Prüfen wir nunmehr die Art und das Maß der Abhängigkeit genauer, in welchem Jedes vom Anderen steht.

Der Gedanke ist am allergeläufigsten für die meisten Menschen, daß die Geschichte abhängig ist von der Erziehung. Jedermann führt ja das Wort im Munde: „wer die Schule hat, hat die Zukunft"; und es ist ein schönes Gleichniß, dessen sich Luther in demselben Briefe bedient, wenn er sagt: „Wenn man die Kinder nicht zur Schule anhält, so sei es, wie wenn man im Frühling den Garten versäumet". Gewiß kann man alles geschichtliche Leben als die Darstellung oder als die Ausprägung eines bestimmten Culturgehaltes bezeichnen, und die Erziehung im Großen und Ganzen ist die Ueberlieferung

dieſes Culturgehaltes an das folgende Geſchlecht. Würde alſo das Geſchäft der Erziehung zu einer Zeit unterbrochen oder geſchädigt, ſo würden gleichſam die Adern der Cultur im Organismus des Volksgeiſtes unterbunden. Stillſtand und Rückſchritt wären die nothwendigen Folgen. Dennoch iſt es werth, ſich auch die Einſchränkung dieſes Gedankens zu vergegenwärtigen und wohl zu bedenken, daß man ihn leicht überbietet. Es knüpfen ſich namentlich an die genauere Prüfung höchſt wichtige Ueberlegungen für den Pädagogen, wie für den Hiſtoriker. Wenn es wahr iſt, daß die Geſchichte, alſo das Leben der Erwachſenen, abhängig iſt von der Erziehung, nämlich von der Vorbereitung für ihr Leben, wenn dies, was ſo klar und ſo einfach ſcheint, wahr iſt, wie geht es zu, daß alle Reformatoren, alle Klaſſiker zu einer Zeit aufſtehen, in welcher es ſchlechte Schulen giebt, und daß jedesmal erſt *nach* den Reformatoren und nach den Klaſſikern gute Schulen emporkommen? Das iſt eine Thatſache, welche die Pädagogen wohl zu überlegen haben.

Aber laſſen wir einmal die pädagogiſche Seite für einen Augenblick fort, ſo müſſen wir uns doch überhaupt fragen: ja, wie geht das zu? Nun, ich meine, es geht mit rechten Dingen zu. Das Genie

wird mehr durch die Sehnsucht des Volksgeistes, als durch seine Erfüllung genährt. Gerade jene Zustände des Bedürfnisses sind diejenigen, welche die schöpferischen Kräfte am meisten emporbringen. Aber eben daraus folgt auch sofort, daß, wenn Reformatoren und Genies vorhanden gewesen sind, dann bedürfen wir der besseren Schulen, und dann treten sie auch regelmäßig auf. Denn durch jene voranleuchtenden Geister ist der Volksgeist auf eine höhere Stufe gehoben worden, und das Niveau, dessen man bedarf, um mitzuleben mit diesen höher steigenden Geistern, ist ein anderes geworden. Deshalb, um ihnen gerecht zu werden, ja, um nur des Besitzes dessen, was die hervorragenden Geister geschaffen haben, wahrhaft inne zu werden, bedürfen wir dann einer fortschreitenden Erziehung. Rückwärts also zeigt sich die Geschichte weniger abhängig von der Erziehung. Vorwärts aber soll sie es freilich sein, d. h. die Erziehung soll so eingerichtet sein, daß nicht blos der Fortbestand der Cultur durch sie ermöglicht wird, — und der ist ja in der That in Frage gestellt, sobald das nächste Geschlecht nicht in der Weise erzogen wird, daß es die Errungenschaften des Vorigen sich wahrhaft anzueignen befähigt wird — sondern neben dem Fortbestand müssen wir auch den Fortschritt der Cultur vorbereiten.

Wie das zu verſtehen und auch wie es zu machen iſt, will ich in einigen Hauptzügen wenigſtens andeuten. In Bezug auf die Geſchichte muß man aus pädagogiſchen Gründen wenigſtens in Gedanken ſcheiden, was in der Wirklichkeit ungetrennt verläuft. Geſchichte iſt nämlich einerſeits gleichmäßige Wiederholung und Fortſetzung des Culturlebens; andererſeits aber treten außergewöhnliche Ereigniſſe auf, welche den nationalen (und ſogar den menſchheitlichen —: Völkerwanderung) Beſtand der Cultur erſchüttern oder verändern, erhöhen oder abſchwächen.

Die Erziehung nun richtet ſich vor Allem auf das erſtere: die Gewerbe, die Wiſſenſchaften, die Künſte, die religiöſen Geſinnungen, die Sitten und der Verkehr müſſen *erhalten* bleiben.

Allein alles Menſchliche iſt unvollkommen, aber auch der Vervollkommnung fähig, und auf ein Ideal der Vollkommenheit gerichtet. Nicht die gegebene Wirklichkeit der Cultur iſt zu wiederholen, ſondern das *Ideal* der erwachſenen Generation iſt in der aufblühenden zu *verwirklichen*.

Dies iſt auch die einfache, ſchlichte, populäre Meinung: mein Kind ſoll wiſſen, was ich noch nicht weiß; das vollkommen werden, was ich noch unvollkommen bin. Jeder Einzelne freilich kann nicht erwarten, und je höher er ſelbſt ſteht, deſto

weniger, daß gerade seine Kinder über ihn hinausschreiten werden; er wird oft vollauf befriedigt sein dürfen, wenn sie ihm gleichen; aber das Geschlecht als Ganzes muß danach trachten, von dem folgenden überragt zu werden.

Die Geschichte muß nicht blos fortgesetzt, sondern sie muß in ihrem Inhalt und ihren Werken, aber auch in den Kräften und Functionen erhöht werden. Die Gewerbe müssen geschickter, gediegener, leichter und edler arbeiten, die Wissenschaft fester begründet und bereichert werden, die Künste müssen Originalität des Schaffens bewahren, das Reich Gottes muß tiefer, inniger werden und sich weiter ausbreiten; Recht und Sitte sollen edler und sicherer werden, der Verkehr sich ausdehnen.

Ja, die bloße Erhaltung des Bestandes macht oft Großthaten nothwendig.

Die Völker berühren sich; im friedlichen Wettstreit, vollends aber im Kampfe gegen andere hat jedes Volk sein Gebiet, seine Rechtssphäre, seinen Einfluß zu bewahren. So wie nun der Körper, damit er nur gesund bleibe, bald zu ungewöhnlicher Anspannung der Kräfte, zu übernormalen Leistungen, bald zur Ueberwindung von Störungen befähigt sein muß, so muß auch der Volksgeist nicht blos zur regelmäßig wiederkehrenden, sondern auch zur

höher geſpannten, tiefer dringenden Thätigkeit befähigt, d. h. die Jugend muß dazu vorgebildet werden.

Was nun können wir Menſchen dazu thun? Genies können wir nicht ſchaffen; Helden nicht durch Erziehung erzeugen!

Zweierlei können wir thun. Das Eine, was faſt alle Culturvölker ſchon ergriffen haben: den allgemeinen Wettſtreit aller Kräfte herbeiführen. Die Kaſtenvölker haben den bloßen Fortbeſtand der Cultur vorzugsweiſe im Auge; Tradition im weiteſten Sinne, Tradition und Vererbung des Inhalts, der Fähigkeiten, der Methode, der Kunſtgriffe. Dieſe Culturen gehen zu Grunde; und alle Reſte, alle im Laufe der Zeiten ſo oder anders geſtaltete, umgebildete, aber fortbeſtehende Reſte des Kaſtenweſens ſind Hemmniſſe des Fortſchritts der Cultur. Statt deſſen: Zulaſſung Aller, welche die Vorſehung ausrüſtet; allgemeines Prieſterthum auf allen Gebieten.

Aber eben ſo wichtig iſt nun das Zweite, mit deſſen Erkenntniß, Durchbildung und praktiſcher Ausbreitung unſer Zeitalter zwar beſchäftigt, aber noch weit im Rückſtande iſt.

Ich knüpfe an einen Gedanken an, den ich oben bereits in Bezug auf die Kindheit ausgeſprochen habe. Das, was wir in den Schulen und über-

haupt durch den Unterricht den Kindern zu übergeben haben, ist nicht ein Schatz von fertigem Wissen, ist nicht ein fertiger Besitz von Kenntnissen und Wahrheiten, sondern vor Allem die Fähigkeit dieses Beides zu erwerben. Nicht unser Sein und unseren Besitz, sondern unser Werden und Erwerben haben wir der Jugend zu überliefern, es in ihr zu erneuern. Die Art, wie sie thätig sind, wie sie arbeiten, wie sie durch ihre eigene Arbeit innerlich sich bereichern, das ist das Wesentlichere und das Wichtigere. Dadurch allein wird es möglich, daß, während natürlich ein Volk seiner nächsten Generation nicht mehr überliefern kann, als es besitzt, keine höhere Cultur, als es hat, nichts desto weniger durch die folgende Generation der Fortschritt eben dieser Cultur ermöglicht wird, weil sie eben als lebendige, als keimhafte, wie in jedem einzelnen Individuum, so auch in der Gesammtheit als wachsende überliefert wird.

Wir werden also danach trachten, überall innerhalb des Lernens die Methode der eigenen von ihm selbst vollzogenen, womöglich freien und selbst schöpferischen Thätigkeit des Schülers zu befolgen. Unter Anleitung zwar des Lehrers soll sich der Zögling die grammatische Regel aus den Beispielen zusammenstellen; die Klassen der Naturgeschichte soll

er ſelbſt aufſtellen; die Geſchichte der Wiſſenſchaften ſoll unter Leitung des Lehrers in ſeinem Kopfe nachgeahmt werden. Die Geſinnungen, den Patriotismus, die ſittliche Erhebung, die religiöſe Vertiefung muß man an Beiſpielen in ſeinem Gemüthe auflodern laſſen und dann erſt mit den ſyſtematiſchen Begriffen befeſtigen. Zum Entſtehen der Geſchicklichkeit, der Fertigkeiten muß man nur die Gelegenheiten ſchaffen. Ueberall alſo das Werden aus des Schülers eigenem vom Lehrer nur geleiteten Thun. In der Schule werden weder Entdeckungen oder Erfindungen gemacht, noch auch Entdecker und Erfinder gezogen; aber vorgebildet dazu ſollen die Schüler dadurch werden, daß man ſie anleitet das Entdeckte zu entdecken, das Erforſchte zu erforſchen, das Gefundene zu finden.

Immerhin iſt bei Weitem die Erziehung mehr abhängig von der Geſchichte, als die Geſchichte von der Erziehung.

Iſt doch das Ideal der Erwachſenen die Grenze für die Erziehung der Jugend, welche erſt, wenn jenes im folgenden Geſchlecht ſich erhebt, mit und nach ihm ſelbſt weiter emporſteigen kann.

Sodann aber giebt es auch kein Erwerben, als aus einem Vorhandenen und Gegebenen. Nur aus Elementen werden Stoffe, nur aus Stoffen Gebilde,

nur aus gegebenen Gedanken werden neue Gedanken, darum kann nur der gegebene Culturgehalt Stoff und Grund der weiteren Entwickelung ſein.

An den Zuſtand des Glaubens oder Unglaubens, auch des Aberglaubens der Erwachſenen knüpft die Bildung der Jugend an; ſie mag in kritiſchen Kämpfen oder in friedlichen Fortſetzungen verlaufen: immer iſt es der Stand der Geſchichte, welcher die Anfänge der Richtungen bedingt. Es giebt ſchlechterdings keine allgemein abſtracte Erziehung, auch dann nicht, wenn man ihr als einem — übrigens falſchen — Ideale nachjagt. Durch die Geſchichte des Volkes wird jedes Ideal, jeder Inhalt, jede Methode der Unterweiſung nothwendig individualiſirt. Auch wenn man es weder weiß noch will, iſt es immer der Stand der erlebten Geſchichte, der im Erziehen wirkſam iſt. Was als ganz perſönliche Wirkſamkeit auftritt, iſt dennoch ein Ausfluß, ein Ausdruck nur des Geſammtgeiſtes. Der Lehrer giebt, was in ihm lebt; aber dies iſt ja nicht ſein eigenes Weſen, ſondern der Inhalt des Volksgeiſtes; die gegebene Wiſſenſchaft, die verbreitete Bildung. Die Mutter erzieht, unterweiſt ihr Kind; aber die Sitte, die ſie lehrt, der Anſtand, die Lebensform, die ſie anbildet, ſind Formen der Volksſeele; ſie ſchöpft aus der allen gemeinſamen Quelle.

Man kann mit Abſicht größere, feſtere nationale Beſtimmtheit ſuchen, mit Bewußtſein an die individuellen Aufgaben der Nation und der hiſtoriſchen Epoche das Werk der Erziehung anknüpfen; aber auch wenn man dem widerſtrebt, wenn man auf die urſprüngliche Natur oder auf eine kosmopolitiſch geartete Menſchheit hinblickt: man wird ſich von den Ergebniſſen und Erlebniſſen der Geſchichte niemals ganz befreien können. Auch ein Rouſſeau denkt im Geiſte ſeines Volkes und ſeiner Zeit.

Von der Verfaſſung des Landes, von der Herrſchaft der einen oder der anderen Partei, vom Budget, auch von den Gewohnheiten der Vertheilung des Budgets in den Communen und ſelbſt in den Familien — vom Steuerſyſtem iſt die Ordnung des Schulweſens hiſtoriſch bedingt. Dies zeigt uns jeder Blick auf die Quoten, welche jeder Staat ſeinem Unterrichtsweſen zuwendet; die Harmonie derſelben mit den Erfolgen der Schule kann man ſtatiſtiſch nachweiſen. Nur darf man die hiſtoriſchen Fundationen, die überlieferten Stiftungen nicht außer Acht laſſen.

Schon die Grundlagen des Unterrichts, die Organiſation deſſelben, die Frage, ob ausſchließlich oder überwiegend Staatsanſtalten die Lehrkräfte ſtellen, ob vom Staate allein die Lehre und die Prüfung geordnet wird, oder beides Privatinſtituten

überlaſſen wird, all dies iſt Erzeugniß hiſtoriſcher, nationaler Entwickelung. Und ſeltſam genug verketten ſich oft dieſe Dinge in der Geſchichte. Bei unſeren weſtlichen Nachbarn ſehen wir noch im letzten Jahrzehnt den Kampf für die Freiheit der Familie, ihre Kinder wo und wie es ihr beliebt erziehen zu laſſen; für die Freiheit, um die Jugend klerikal zu erziehen, ſie in hierarchiſch und jeſuitiſch befeſtigte Gedankenſyſteme zu zwängen; bei uns dagegen Staatsinſtitute, um volle Freiheit des Gedankens auszubilden.

Auch in ihrem Erfolge iſt die Erziehung von der Geſchichte durchaus abhängig: ſo wie man die Kinder eines einzelnen Elternpaares bei allen Vorzügen der Schule und ſonſtigen erzieheriſchen Mitteln ſchwer zu einer ſittlichen Höhe und Reife emporbringt, wenn die Eltern ein unwürdiges Leben führen: ſo kann auch eine ganze Generation von Kindern nicht durch pädagogiſche Mittel emporgehoben werden, wenn die elterliche Generation im moraliſchen Verfall, in geiſtiger Verknöcherung ſich befindet. Aber hier wie dort kann zuweilen durch glückliche Fügungen und die vorrückende Kraft Einzelner grade aus dem Verfall der ideale Drang zur Umkehr und zur Beſſerung ſich geltend machen, wie auch aus der tragiſchen Schuld und ihrer Sühne eine neue Erhebung und Erlöſung der Gemüther hervorgeht.

Große Zeiten, tiefe Bewegungen der Volksſeele erwecken das Bedürfniß fortſchreitender Erziehung. Ich habe ſchon von den Reformatoren und Claſſikern geſprochen; aber große Männer in jedem Fache und große Erfolge auf jedem Felde ſpornen den Eifer, die Höhen zu behaupten, welche man erſtiegen hat, wie ein Staat, der mehr Land erobert hat, nunmehr auch mehr oder beſſere Militärkraft braucht, um es ſicher zu behalten.

Nicht am wenigſten ſind es aber gerade die Leiden der Völker, die herben Geſchicke, denen ſie unterliegen, welche zu einer Erhebung des Erziehungsweſens führen.

Mitten im dreißigjährigen Kriege tritt einer der größten Reformatoren des Unterrichts, den die Welt geſehen, auf; jene wunderbar anmuthende Erſcheinung des Amos Comenius. Reich an Leiden, aber reicher noch an Schöpfungen, Anregungen und Erfolgen, hat er ein arbeitsvolles Leben durch 80 Jahre geführt. Biſchof der Böhmiſchen Brüder, der letzte Biſchof derſelben, wird er mit ſeiner Gemeinde aus Oeſterreich vertrieben. Aber ſeine erſten pädagogiſchen Schriften, etwa 1630 während des hin und her wogenden Krieges und zu einer Zeit erſchienen, da es alſo weder Telegraphen noch Eiſenbahnen, weder Landſtraßen noch ſichere Poſten gab, ſind nach wenigen

Jahren in zwölf Sprachen überſetzt, und er folgt ehrenvollem Rufe zu Rath und Leiſtung nach Polen, nach Ungarn, nach England und Schweden, ſchließlich nach Holland, wo er ſein edles und eben ſo ſegens- wie ſchmerzensreiches Leben beſchließt.

Und iſt nicht hier bei uns mitten unter dem Drucke der Fremdherrſchaft die Univerſität gegründet? Hat nicht vorher ſchon Fichte ſeine Reden an die deutſche Nation gehalten, um zu einer neuen Erziehung der Jugend als dem einzig rechten Rettungsanker zu ermahnen?

Von politiſchen Gedanken werden alle die großen Pädagogen der modernen Zeit bewegt; es ſind politiſche Ideale, welche die pädagogiſchen Reformen erzeugen. Ueberall iſt es, bei Rouſſeau und Peſtalozzi, wie bei Fichte und auch bei Schiller (in den Briefen über die äſthetiſche Erziehung) dieſe eine Idee; die in den Erwachſenen, alſo in den Trägern der Geſchichte gegebenen inneren pſychiſchen Bedingungen haben das Heil des Staates nicht zu erringen oder nicht zu erhalten vermocht, ſie haben die politiſchen Mängel erzeugt. Dieſe Mängel können alſo auch nicht beſeitigt werden, ſo lange die gleichen Bedingungen fortdauern. Eine Beſſerung kann erſt bei den künftigen Trägern der Geſchichte und zwar dadurch eintreten, daß man die pſychiſchen Bedingungen in ihnen verändert, d. h.

ſie anders erzieht. — Nichts iſt daher auch natürlicher, als daß ſiegreiche und glückliche aber kurzſichtige Staatsmänner anders darüber denken. Peſtalozzi war 1802 als einer der Schweizer Deputirten, die Napoleon vor ſich beſchied, in Paris. Er hoffte von dem Gewaltigen etwas für Menſchenrecht und Menſchenbildung nach ſeinen Ideen auszuwirken, erhielt aber den Beſcheid, daß man anderes zu thun habe, als ſich um das ABC lehren zu bekümmern.

Die drückende Gewalt hiſtoriſcher Ereigniſſe kann allerdings ſo groß, die Macht der Verwüſtung ſo tiefdringend ſein, daß auch die pädagogiſche Beſſerung unmöglich geworden iſt. Die Saaten des edlen Comenius ſind ſpät aufgegangen. Der dreißigjährige Krieg hatte wie aus dem Leben, auch aus der Wiſſenſchaft und der Schule die Geſtaltungskraft vertrieben. Selbſt von Seiten der Religion, ſonſt der unerſchöpflichen Quelle des Heils, konnte keine Erhebung geboten werden. „Die Orthodoxie wurde durch engherzige Erziehung, unwiſſenſchaftlichen Unterricht, durch Eide und Cenſuren gewaltſam behauptet, jede Abweichung ſo belauert als bedroht, und ihre Folge war eine Erſtarrung des Geiſtes, die nur in Streit und Verketzerung auflebte“. (Haſe.) Ganz beſonders aber war alle Freudigkeit aus der Schule gewichen; eine ſtrafwürdige, weil ſtrafreiche

Methode war zur allgemeinen Herrſchaft gelangt. Die Härte des rechtlichen Strafverfahrens aus dem Mittelalter ererbt, war nach der Verwilderung des Krieges vielleicht noch verſchärft; das pädagogiſche Straffyſtem aber pflegt mit dem der Juſtiz parallel zu gehen. Laſſen Sie mich ein einziges, für uns kaum mehr verſtändliches Zeugniß aus dem Ende des vorigen Jahrhunderts anführen, das hiſtoriſch documentirt iſt. Es fehlt uns, will ich beiläufig bemerken, noch an einer guten fruchtbaren Statiſtik für Erziehungs- und Unterrichtsweſen, obgleich Sauſe ſchon vor vielen Jahren auf die Nothwendigkeit deſſelben hingewieſen hat, und es mit dem Unterrichtsweſen ſchwerlich viel beſſer werden mag, wenn man nicht die Erfolge einer Schuleinrichtung, eines Lehrmittels, einer Methode ſtatiſtiſch genau nachweiſen kann. Hier aber haben wir einen ſolchen vorzeitigen Trieb genauer Schulſtatiſtik von dem Collega jubilaeus Hauberle aus X. X., einem Städtlein in Schwaben.

Während der 51 Jahre 7 Monate ſeiner Amtsführung hat er ausgetheilt: 911,527 Stockſchläge, 124,010 Ruthenhiebe, 20,989 Pfötchen und Klapſe mit dem Lineal, 136,715 Handſchmiſſe, 10,235 Maulſchellen, 7905 Ohrfeigen, 1,115,800 Kopfnüſſe und 22,763 Notabenes mit Bibel Katechismus,

Geſangbuch und Grammatik. 777 Mal hat er Knaben auf Erbſen knieen laſſen und 613 auf ein dreieckicht Holz; 5001 mußten Eſel tragen und 1707 die Ruthe hoch halten, einiger nicht ſo gewöhnlicher Strafen, die er zuweilen im Falle der Noth aus dem Stegreif erfand, zu geſchweigen. Unter den Stockſchlägen ſind ungefähr 800,000 für lateiniſche Vocabeln, und unter den Ruthenhieben 76,000 für bibliſche Sprüche und Verſe aus dem Geſangbuch. Schimpfwörter hatte er etwas über 3000, davon ihm ſein Vaterland ungefähr 2/3 geliefert hatte, 1/3 aber von eigener Erfindung war.

Freudloſe Jugend iſt Unnatur, und die Methode, das Penſum einzubläuen, iſt die ſchlechteſte, um es in den Kopf zu bringen. Die Strafen ſind geſchwunden, eben ſo wie das durch Ziererei verzerrte Weſen der Jugend, das uns zu den Zeiten Ludwig XIV. und XV. beſonders für die höheren Stände aus Frankreich gebracht war und die Galle Rouſſeaus wie Baſedows gleich ſehr erregt hatte, verſchwunden iſt, um einfacher Natur den Platz zu räumen.

Aber eine Zeit lang war man in Gefahr, in ein anderes Extrem zu verfallen. Als das Höchſte wurde geſchätzt, daß die Kinder, was ſie zu lernen haben, ſpielend lernen ſollten. Nein! Spielen ſollen die Kinder und lernen auch, aber nicht ſpielend lernen.

Erinnern wir uns, nicht der Beſitz der Kenntniſſe, ſondern der Erwerb derſelben iſt die beſte Frucht der Schule. Grade dies am meiſten ſoll in der Schule gelernt werden: Arbeiten, Pflichterfüllung, und der Unterſchied zwiſchen Ernſt und Spiel.

Müſſen aber auch Arbeit und Spiel Gegenſätze bleiben: Arbeit und Freudigkeit ſind es nicht, ſollen es nicht ſein. Darum hoffe ich, daß man auch eine Art von Strafe aus der Schule bannen wird, nämlich die Strafarbeit. Wegen Geſangbuchsverſen Klapſe mit dem Lineal oder Ohrfeigen oder Maulſchellen bekommen, iſt arg und für die Wirkung der Verſe nachtheilig; aber eben dieſe Verſe zur Strafe auswendig lernen, das heißt das Heilige im Kindergemüth erniedrigen und das Gegentheil von Erleuchtung und Erhebung in der kindlichen Seele bewirken.

Wie übrigens nicht blos wirkliche hiſtoriſche Leiden des Volkes, ſondern auch die einfache Selbſtkritik deſſelben, die Erkenntniß vorhandener Mängel, zumal im Vergleich mit anderen Völkern, zur pädagogiſchen Reform drängen, dafür möchte ich noch eins der kräftigen Worte Luther's anführen:

„Ja ſprichſt du abermals, ob man gleich ſollte und müßte Schulen habe, was iſt uns aber nütze, Lateiniſche, Griechiſche und Ebräiſche Zungen und andere freie Künſte zu lehren? Könnten wir doch

wohl deutſch die Bibel und Gottes Wort lehren, die uns genugſam iſt zur Seligkeit? Antwort: Ja, ich weiß, leider, wohl, daß wir Deutſchen immer Beſtien und tolle Thiere müſſen ſein und bleiben; wie uns denn die umliegenden Länder nennen, und wir auch wohl verdienen. Mich wundert aber, warum wir auch nicht einmal ſagen: Was ſollen uns Seide, Wein, Würze und der Fremden ausländiſchen Waaren, ſo wir doch ſelbſt Wein, Korn, Wolle, Flachs, Holz und Steine in deutſchen Landen nicht allein die Fülle haben zur Nahrung, ſondern auch die Kühr und Wahl zu Ehren und Schmuck? Die Künſte und Sprachen, die uns ohne Schaden, ja größerer Schmuck, Nutz, Ehre und Frommen ſind, beide zur heiligen Schrift zu verſtehen, und weltlich Regiment zu führen, wollen wir verachten: und der ausländiſchen Waaren, die uns weder noth noch nütze ſind, darzu uns ſchinden bis auf den Grat, der wollen wir nicht gerathen.

Heißen das nicht billig deutſche Narren und Beſtien?“

Wenn Luther heute daher käme! Er fände ſeine Deutſchen, die er ob des Mangels an philologiſchen Gelüſten ſo hart anläßt, an der Spitze aller Völker Europas, alſo der Erde in Bezug auf den Umfang, die Gründlichkeit und die Tiefe grade der Sprach-

wiſſenſchaft; eifrig zugleich und glücklich in der Aneignung aller alten und neuen Literaturen, welcher Zunge ſie auch entſtrömen. Daneben aber auch überall im weiten Lande, in jedem Flecken, in jedem Weiler eine Schule aufgerichtet, und was noch mehr in ſeinen Augen wäre, die Familien bei Strafe durch die Obrigkeit gehalten, jegliches Kind, das Gott aufwachſen läßt, in die Schule zu ſchicken. Wie würde er unſer Zeitalter preiſen und glücklich preiſen, in welchem alle ſeine Forderungen, alle ſeine Hoffnungen, ja ſeine höchſten Ideale nicht nur erfüllt, ſondern durch die Wirklichkeit überflügelt ſind.

Uns aber, die wir in dieſer Zeit leben, würde er gar nicht ſo befriedigt und gar nicht ſelbſtzufrieden finden. Trotz der Vielſeitigkeit und Gründlichkeit, trotz des Reichthums und der unbeſtrittenen Tiefen unſerer Bildung, trotz der Ausdehnung eines beträchtlichen Grades von Kenntniſſen und Fertigkeiten über die ganze weibliche wie männliche Jugend, tritt uns die ernſte, ſchwere Frage entgegen, ob denn dieſes reich und fein ausgebildete Erziehungsweſen leiſtet, was es leiſten ſoll?

Grade im letzten Jahrzehnt, nach den großen, wundervollen Thaten des deutſchen Volkes tritt uns ja wie männiglich bekannt, mit beſonderer Wucht die drückende Sorge entgegen: Ob denn unſere Schule,

unſere Erziehung das Eine, was am meiſten Noth thut, die ſittliche Geſinnung, die Bildung des Charakters gewährt? Wir fragen uns, ob da immer noch, oder vielleicht auch ſchon wieder ſo tiefe Mängel in unſerem Lehrſyſtem vorhanden ſind?

Es iſt nur die äußerliche Seite der Sache, wenn von vielen Seiten und nachhaltig die Klage ertönt, daß eine Ueberbürdung der Schüler eingetreten iſt. Das Tiefere, Innerliche iſt es, daß unſere Erziehung überhaupt vorzüglich auf den Unterricht geſpannt iſt, daß die Art wie der Schüler in den Schul- und in den Freiſtunden für den Unterricht thätig iſt, uns faſt allein beſchäftigt. Dem gegenüber tritt der Gedanke auf, daß nicht bloß der Schüler vielleicht mehr Muße haben ſoll, ſondern wie die Muße im Dienſte einer wahrhaft edlen Erziehung zu verwenden und zu verwerthen wäre? Dieſe Frage ſcheint mir der Sorge und der Forſchung der Edelſten werth zu ſein. Sie muß im Zuſammenhang mit der Unterſuchung über die Muße der Erwachſenen geführt werden, für welche in der Erziehung ebenfalls die rechte Vorbereitung gegeben werden muß.

Luther hat im zweiten Theil des eben angeführten Ausſpruchs auf einen ſehr wichtigen, noch nicht genügend erwogenen Punkt (wenn ich es richtig ſchätze: faſt unbewußt) hingedeutet; ich meine auf den

Gegenſatz von geiſtiger Production und Conſumtion. Man kann alle Erziehung als Vorbereitung für den künftigen Beruf anſehen; bei Luther ſelbſt und den anderen Reformatoren tritt auch überall als der Zweck des Unterrichts die Vorbereitung zur „Gottſeligkeit und zum Regiment“ auf, alſo ſittlich-religiöſe und weltliche Berufsbildung. Daneben aber ſteht im wirklichen Leben zur Veredlung deſſelben die geiſtige Conſumtion. An den Wiſſenſchaften, an den Künſten, an der politiſchen und aller Culturbewegung ſollen nicht nur diejenigen Theil nehmen, welche activ mit irgend einer Leiſtung darin thätig ſind, ſondern Jedermann. Theils in der Erfüllung der Muße, theils in der begleitenden Erleuchtung und Befruchtung der Berufsarbeit ſollen ſich im Geiſte aller Bürger die vom eigenen Berufe verſchiedenen Elemente des Culturlebens geltend machen, das heißt die allgemeine Bildung zur Erſcheinung kommen.

Wir können die Sache auch ſo ausdrücken. Durch irgend einen poſitiven beſtimmten Arbeitsantheil leiſtet jeder Menſch in ſeinem Berufe ſeinen Beitrag zur allgemeinen Cultur. Daneben aber ſoll jeder Menſch während dieſer Arbeitsleiſtung und außer derſelben in ſeinem Gemüthe ein Träger der allgemeinen Cultur ſein. Das Schaffen und Wirken eines Jeden, auch des Vorzüglichſten und Begabteſten,

iſt auf einen engen Kreis beſchränkt; in ſeiner Seele aber ſoll ſich durch receptive, conſumtive Thätigkeit die ganze Welt der Ideen ſpiegeln. Im Hinblick darauf ſoll die Arbeit der Schule geordnet, ſoll die Muße der Jugend bemeſſen, aber auch geleitet und erfüllt werden.

In Verbindung mit dieſem Gedanken habe ich in der Pädagogik längſt die Forderung ausgeſprochen, daß die Schüler, um zu künftigen Bürgern erzogen zu werden, auch die rechtlichen, die ökonomiſchen, die politiſchen Grundbegriffe, welche die menſchliche Geſellſchaft beherrſchen, kennen lernen müſſen. Wie ſie in der Naturlehre die Geſetze kennen lernen, welche das Reich der materiellen Welt beherrſchen, in der Grammatik die Geſetze, welche das Reich der Sprache regieren, ſo müſſen ſie auch die ökonomiſchen und politiſchen und rechtlichen Grundſätze aufnehmen, welche den Staat und die Geſellſchaft, das Reich des Menſchen ordnen. Auf die Fragen, wie es möglich ſein ſolle, die Stoffe des Unterrichts noch zu vermehren; wie es möglich ſein ſolle, der Kindheit dieſe weitſchichtigen, ſchwierigen Wiſſenſchaften vorzulegen, überhaupt dieſe Dinge zu vollem Verſtändniß zu bringen; auf dieſe Fragen kann ich hier ſtatt einer genügenden Antwort nur eine Andeutung geben. Wie wir in das Gemüth

der Kinder die Saatkörner des Reiches Gottes legen, von allen Höhen und Tiefen religiöſer Begriffe vorbereitende Vorſtellungen geben, künftigem Wachsthum der Seelen vertrauend; ſo können wir auch von Allem, was das Reich der Menſchen angeht, vorbereitende Vorſtellungen in klarer Ordnung geben. Nicht die Wiſſenſchaften ſollen gelehrt werden, ſondern, mit Einem Worte geſagt, wie ſich der Katechismus zur Wiſſenſchaft der Theologie verhält, ſo ſoll ſich, was in der Schule gelehrt wird, zur Wiſſenſchaft der Nationalökonomie, der Jurisprudenz oder Politik verhalten

Nicht hindern, ſondern fördern wird dies die Durchbildung und die Ausführung des großen pädagogiſchen Gedankens, welchen Herbart faſt gleichzeitig mit Fichtes Reden ausgeſprochen hat, an welchem faſt unſer ganzes Jahrhundert in langſamen Fortſchritten ſich abmüht, des Gedankens vom erziehenden Unterricht. Daß alles Lernen, Können, Wiſſen zu dem einen Ziel ſich vereinigen ſolle: Die Tugend zu befördern, die ſittliche Geſinnung zu erzeugen, die Charaktere zu bilden, dies iſt die immer noch unerfüllte Sehnſucht aller Wohlgeſinnten auch im neuen deutſchen Reich; dies werde von Tag zu Tage mehr die Sehnſucht aller Lehrer. In der Technik der Ueberlieferung

des Wiſſens an das nachwachſende Geſchlecht ſind wir weit, ſehr weit, vielleicht zu weit gekommen; möchte die Technik der Charakterbildung ſie bald ein- und überholen.

Glückliche politiſche Zeiten ſollten die pädagogiſchen Gedanken ausführen, welche in ſchweren Tagen politiſchen Unglücks ans Licht gebracht wurden; ſo wie wohlgebildete und wohlerzogene Menſchen die pädagogiſchen Reformen durchſetzen ſollten, zu denen die übel erzogenen den Anlaß geben. Statt deſſen pflegen die guten Zeiten und wohlgebildeten Menſchen die Nothwendigkeit pädagogiſcher Reform zu vergeſſen.

Niemand aber wird den Staatsmann für weiſe halten, welcher die Erziehung der Jugend nicht achtet; denn alle wahre Staatsweisheit iſt auf dauernde Schöpfungen gerichtet. Dauer aber und Beſtand hat eine Schöpfung nur, wenn ſie im Geiſte und durch den Geiſt der nachfolgenden Generationen geſichert iſt. Alle Machtentfaltung eines Staates iſt ſchwankend und hinfällig, wenn die Sehne des Muthes, wenn die Energie ſittlichen Wollens in der Jugend erſchlafft; alle ſchöpferiſche Kunſt der Geſetzgebung iſt verſchwendet, wenn der Sinn für Gerechtigkeit, wenn Treu und Glauben in der Nation verſchwinden; alle Weisheit der Inſtitutionen wird zu Schanden, wenn die Träger derſelben der

Tugend treuer Verwaltung und ergebender redlicher Ausführung entbehren. Selbſt die Werke der Kunſt, der Wiſſenſchaft die in ſich ſelbſt vollendet und unabhängig erſcheinen: ſie ſind in ihrem wirklichen Werthe durchaus abhängig von dem erſchöpfenden Verſtändniß des Jüngers, von der reizbaren Empfänglichkeit des Beſchauers, alſo von der Erziehung des empfänglichen und des verſtändnißfähigen Geiſtes.

Was nützen in Büchern die Gedanken, die nicht verſtanden und im Geiſte des Leſers völlig erneut werden? Was nützen in Kunſtwerken die Formen, die nicht im Gemüthe empfunden und wiederbelebt werden?

Alſo wird die Bildung der zukünftigen Geiſter immer wieder zur Bedingung für den Werth der gegenwärtigen Schöpfungen.

Darum muß ein Staatsmann, welchem Macht und Mehrung des Reiches gelungen iſt, darauf ſinnen, daß die folgende Generation die Größe nicht nur zu erhalten und zu befeſtigen weiß, ſondern ſie in ihrem wahren Werthe zu begreifen, ja, ſie zu demſelben zu erheben; ſonſt hat er halbe Arbeit gethan. In einem Menſchen und in allem Menſchlichen muß mit des Leibes Kraft auch die Macht des Geiſtes wachſen, ſonſt iſt es kein geſunder Organismus, oder ein niedrig ſtehender. Das nachfolgende Geſchlecht

aber würde unfähig ſein, die Früchte der Staatsweisheit und der opfermuthigen Kämpfe ſeiner Vorfahren zu ernten, es würde die Größe und den Glanz des Vaterlandes nicht zu erhalten vermögen, wenn es nicht ganz von der lebendigen Ueberzeugung durchdrungen wird: „es ſey denn, daß ein Volk reich iſt an Gedanken, ſonſt iſt es kein reiches Volk; es ſey denn, daß es groß iſt an Geſinnung, ſonſt iſt es kein großes Volk; es ſey denn, daß es herrſche in und mit dem Geiſte, ſonſt wird es im Rathe und Reiche der Völker nicht herrſchen, ſondern dienen".

VERLAG VON S. SCHOTTLAENDER BRESLAU.

Ein neues Prachtwerk von Doré, herausgegeben von Paul Heyse.

Ariost's

Rasender Roland.

Illustrirt von Gustav Doré.

Mit 81 Vollbildern auf Kupferdruckpapier und 525 Text-Illustrationen.

Metrisch übersetzt von Hermann Kurz.

Eingeleitet und mit Anmerkungen versehen

von

Paul Heyse.

Längst ist der Name Gustav Doré's durch eine Fülle genialer Leistungen auf dem Gebiete der Illustration weit über Frankreich hinaus berühmt geworden. Seine bisherigen Werke haben die Unerschöpflichkeit seiner Fantasie, seine Fähigkeit, das Zierlichste wie das Erhabenste, jede Stimmung der Natur wie des Menschenlebens zum Ausdruck zu bringen, glänzend offenbart. Alle Kenner aber stimmen darin überein, dass kein Thema ihm eine glücklichere Gelegenheit geboten habe, die Eigenart und den Umfang seiner Kunst zu zeigen, als der Bilderschmuck, mit dem er das Märchenepos des Ariost in verschwenderischer Fülle überschüttet hat.

Um die Anschaffung einem grossen Kreise zu erleichtern, eröffnet die Verlags-Buchhandlung auf obiges Prachtwerk eine

Subscription in Lieferungen à 1 Mark 50 Pf.

von denen jeden Monat 2—3 Lieferungen zur Ausgabe gelangen werden. Das ganze Prachtwerk, welches 525 Text-Illustrationen und 81 Vollbilder auf extrafeinem Kupferdruckpapier enthält, wird in ca. 60 Lieferungen vollendet sein.

Nach Beendigung der Lieferungs-Ausgabe tritt für das complete ein erhöhter Ladenpreis ein.

Exemplare der ersten Lieferungen des Prachtwerkes liegen in allen Buch- und Kunsthandlungen zur Ansichtnahme aus; dieselben nehmen, wie auch jede Buchhandlung, jederzeit Bestellungen darauf entgegen.

...chen durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes.

THE BORROWER WILL BE CHARGED THE COST OF OVERDUE NOTIFICATION IF THIS BOOK IS NOT RETURNED TO THE LIBRARY ON OR BEFORE THE LAST DATE STAMPED BELOW.

STALL LIBRARY

CHARGED

CANCELLED

Educ 2235.181
Erziehung und Geschichte;
Widener Library
005706398
3 2044 079 729 919